

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA
FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES LETRADOS**

ANTONIA JOZIANE ALVES DE SANT'ANNA

BRASÍLIA - DF

2014

ANTONIA JOZIANE ALVES DE SANT'ANNA

**A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA
FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES LETRADOS**

Monografia apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr.^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

BRASÍLIA - DF

2014

ANTONIA JOZIANE ALVES DE SANT'ANNA

**A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA
FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES LETRADOS**

Monografia apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Vera Aparecida de Lucas Freitas
Examinadora

Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz
Examinadora

Prof. M. Sc. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira
Examinador

Aos meus queridos
Jason, Felipe
e Thiago.

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros e sinceros agradecimentos são para o meu senhor Jesus, que permitiu a realização de mais este sonho. Meu melhor conselheiro e protetor, minha paz e tranquilidade nos momentos de dificuldade.

Agradeço especialmente ao meu amado esposo Jason, que sempre foi o meu maior incentivador, meu amigo e companheiro em todos os momentos. Sempre esteve ao meu lado, me ajudando e me dando suporte para tornar possível esta conquista.

Agradeço aos meus adoráveis filhos, Felipe e Thiago, que são minha maior motivação e meu acalanto. Seu sorriso e carinho são como um conforto para o meu coração todos os dias.

Agradeço a toda minha família... pais, sogros, irmãos, cunhados e cunhadas, que sempre acreditaram em mim e me deram todo o apoio necessário para esta realização.

Agradeço à minha orientadora, Paula Cobucci, que deu suporte e valiosa contribuição ao meu projeto de pesquisa e à produção desta monografia. Contribuindo, de forma muito competente, para minha formação profissional e pessoal.

A todos, muito obrigada!

“Os gêneros não são entidades naturais como
as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas,
mas são artefatos culturais construídos
historicamente pelo ser humano”.
(MARCUSCHI, 2002)

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre a importância do trabalho desenvolvido na sala de aula sob a perspectiva do letramento por meio dos gêneros textuais. O estudo analisou a atuação docente de uma professora que pauta sua prática em torno dos diversos gêneros textuais. Dessa forma, esta pesquisa desenvolve em seu referencial teórico uma breve explicação sobre o conceito de letramento e uma síntese acerca do estudo de gêneros textuais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal. Também foram realizadas observações e utilizados como instrumentos de pesquisa um diário de bordo e uma entrevista semiestruturada com a professora colaboradora. A partir dos resultados obtidos, foi possível concluir que as estratégias pedagógicas de trabalho por meio dos gêneros textuais podem contribuir para o letramento dos alunos e além disso, os gêneros constituem-se como instrumentos eminentemente importantes para a ampliação das habilidades e competências de uso da leitura e escrita para a prática social.

Palavras-chave: gêneros textuais, letramento, estratégias pedagógicas, prática social.

ABSTRACT

This research deals with the importance of the work in the classroom from the perspective of literacy through textual genres. The study examined the teaching practice of a teacher who guides its practice around the various textual genres. Thus, this research develops their theoretical brief explanation of the concept of literacy and an overview about the study of textual genres. Therefore, a qualitative ethnographic research was conducted in a class of 2nd year of elementary school, a public school in the Federal District. Observations were also made and used as research tools a logbook and a semistructured interview with the cooperating teacher. From the results obtained, we conclude that the pedagogical strategies work through textual genres can contribute to the literacy of students and in addition, the genders are formed as eminently important tools for expanding the skills and competences of use Reading and writing for social practice.

Key-words: text genres, literacy, teaching strategies, social practice.

SUMÁRIO

PARTE I	10
MEMORIAL	10
PARTE II.....	14
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	18
1. O que é letramento.....	18
1.1 Eventos e práticas de letramento	19
1.2 Letramentos múltiplos	20
1.3 O professor como agente de letramento	22
CAPÍTULO II.....	25
2. O estudo dos gêneros textuais	25
2.1 Tipo textual, gênero textual e domínio discursivo	25
2.2 Os gêneros textuais como instrumentos culturais	27
2.3 A escola e o ensino dos gêneros	28
CAPÍTULO III	32
3. Contextualização da pesquisa.....	32
3.1.A escola	32
3.1.1. A estrutura física.....	33
3.1.2.A sala de leitura	33
3.1.3.A sala de aula e a turma.....	34
3.2. Metodologia da pesquisa e instrumentos utilizados	36
CAPÍTULO IV	38
4. Análise e discussão dos dados	38
4.1.Relato de experiência numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
PARTE III	57
Perspectiva de atuação profissional.....	57
BIBLIOGRAFIA	58
APÊNDICE	60

PARTE I

MEMORIAL

Este memorial tem por objetivo descrever a minha trajetória de vida, minhas experiências e meus sonhos acadêmicos.

Sou filha de uma família humilde que, como tantas outras, veio do Nordeste para tentar a vida em Brasília. Meus pais, com poucas oportunidades, não tiveram acesso à escola e, dessa forma, nem sequer conseguiram completar o Ensino Fundamental. Porém, sempre trabalharam arduamente e me ensinaram que a honestidade está entre os maiores aprendizados da vida.

Eu e meus irmãos, diferentemente dos nossos pais, tivemos acesso à escola, já nas primeiras séries. Ingressei na escola aos seis anos de idade e, durante toda vida escolar, estudei em escolas públicas, sempre fui uma aluna dedicada, apesar da dificuldade com matérias que trabalhavam com cálculos matemáticos e produção textual. E, assim, desde a infância, sonhava com sonhos que iam além da Universidade.

Da fase inicial de escolarização, lembro-me de gostar muito da escola, porque ela me proporcionava experiências que eu não conhecia dentro do ambiente doméstico. Na escola, eu tive o encontro com a leitura e a escrita e o ano de alfabetização é o ano de que mais tenho recordações, porque, para mim, tudo na escola era novidade. O acesso aos livros de poesia e às revistas foram experiências novas e bastante especiais.

Depois, com um pouco mais de experiência com a escrita, por volta dos nove anos, eu escrevia cartas para minha avó. Minha mãe sempre solicitava que eu escrevesse e, assim, ela ditava e eu escrevia, ela me incentivava porque, segundo ela, eu tinha uma letra bonita.

Um pouco mais adiante, nas séries finais do ensino fundamental, apresentei dificuldades com matérias que envolviam cálculos matemáticos e produção de texto e, nesse momento, perdi um pouco o interesse pela escola. Observava que alguns professores trabalham sem muito entusiasmo. Não tínhamos acesso a livros literários e o trabalho com a língua portuguesa era sempre maçante e descontextualizado. Infelizmente, vi alguns dos meus colegas desistirem da escola, inclusive meu irmão mais velho. Para meu irmão, era mais interessante trabalhar que estudar.

Como sempre ouvi meu pai dizer que “sem estudo a gente não é nada”, eu escolhi persistir e superar os desafios e, enfim, mudei de escola e ingressei no Ensino Médio. Nessa época estava sendo revogado o caráter compulsório da profissionalização no 2º grau e

instituindo-se uma oferta maior do curso de formação geral. Iniciei o ensino médio e já fazia planos para a universidade. Nesse período, consegui um trabalho numa creche e conciliava os estudos e o trabalho.

A experiência de trabalho me trouxe amadurecimento e me fez refletir sobre a futura profissão que eu escolheria. Ainda sem ter certeza do que gostava, me interessei por cursos de “prestígio social”, como Direito, Administração e Jornalismo. Mas, com o passar do tempo e um pouco mais amadurecida, percebi que me interessava pela área de Educação. Mesmo assim, adiei um pouco a entrada na Faculdade.

Eu me casei, me mudei para outro Estado e tive dois lindos filhos e, entre os afazeres de mãe e dona de casa, ainda conseguia um tempinho para estudar, porque o sonho da faculdade ainda se mantinha presente. Assim, depois de nove anos longe da escola, ingressei na faculdade de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), num curso semipresencial organizado pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), no segundo semestre de 2009.

Não sabia muito bem o que esperar, mas por ter filhos ainda bem pequenos tinha a expectativa de que esse curso me ajudaria ou pelo menos me daria algumas pistas, para eu executar a tarefa de educá-los. Estudei dois anos e conheci pessoas muito especiais. Professoras que eram apaixonadas pela educação e que falavam com entusiasmo sobre a tarefa importante do educador dentro da sociedade. Foi nesse momento que descobri que não é apenas estar numa sala de aula, mas, mais do que isso, é participar do desenvolvimento e da vida das pessoas, e para a execução desse trabalho é muito importante saber quais são as nossas verdadeiras motivações.

Nessa fase fiz colegas que também me ensinaram bastante. Eram pessoas que haviam concluído o curso Normal há muitos anos e que ingressaram na faculdade para aprender e acrescentar mais conhecimentos teóricos ao trabalho que executavam. Pude aprender com as experiências compartilhadas por elas e com a dedicação que sempre demonstravam.

Vivi também belas experiências na vida em família. Em uma das disciplinas estudadas, ao entender o processo de desenvolvimento das crianças, comecei a proporcionar aos meus filhos, desde os primeiros meses de vida, o encanto pelos livros. Procurei ter em casa muitos textos destinados às crianças e também permitia que eles observassem os textos que nós utilizávamos no dia a dia. Sempre lia com eles e os estimulava a ler.

Minha intenção era proporcionar a eles a descoberta dos livros porque, na minha infância, não tive acesso a materiais escritos antes de ingressar na escola. E, para minha surpresa

e satisfação, meus filhos se apaixonaram pelos livros e, inesperadamente, eu os descobri lendo, antes mesmo de entrarem na classe de alfabetização.

Sei que eles serão “devoradores” de livros, porque desde pequenos apreciam os textos. O que descobri com essa experiência é que, por causa dos meus filhos, eu me apaixonei pelos textos literários, conheci obras que ainda não tinha lido e posso dizer que aprendi o quanto é importante permitir às crianças a aproximação com os diversos gêneros textuais.

Aprender a ler e escrever tinha para o meu pai um significado de sobrevivência. Porque para ele, que sempre teve dificuldades inúmeras para viver numa sociedade grafocêntrica, incentivar os filhos a estudar era tudo de mais importante que ele podia fazer. Mesmo que ele não soubesse como fazê-lo. Hoje, posso compreender tamanho esforço e observo que não podemos negar isso às nossas crianças.

Após quatro semestres, por motivo de transferência do meu esposo e mudança de domicílio, solicitei o ingresso na Universidade de Brasília (UnB), onde fui recebida e reiniciei os estudos no primeiro semestre de 2012.

Após a chegada a Brasília, ingressei em um estágio não obrigatório numa escola particular, onde trabalhei por um ano e dois meses. Neste estágio, eu desempenhava a função de auxiliar de turma numa classe de Educação Infantil. Avalio que adquiri experiências bastante enriquecedoras e ao mesmo tempo conflitantes.

Dos aspectos que tornam essa experiência enriquecedora cito o contato direto com o ambiente da sala de aula, com os estudantes, com os docentes e também com os diversos setores e funções que compõem o espaço escolar. Por outro lado, o estágio foi conflitante ao passo que eu, como estagiária e auxiliar de classe, precisei relacionar a teoria com a prática, e deparei com conflitos não mencionados nos livros de formação.

Dessa experiência em sala de aula, que foi a primeira de muitas outras que ainda virão, aprendi sobre a importância e a responsabilidade do profissional educador.

Como aluna da UnB, tenho adquirido conhecimentos muito importantes para minha futura atuação profissional. As disciplinas de Pesquisa 1 e Ensino de Ciência e Tecnologia me oportunizaram a descoberta das áreas voltadas para pesquisa em Educação. Outras disciplinas, como Literatura e Educação e também os Projetos 3 e 4 na área de Alfabetização e linguagem, despertaram em mim um antigo interesse pelo estudo do processo de alfabetização.

O estágio obrigatório me proporcionou muitas reflexões. Refleti muito acerca do trabalho de escrita da monografia; de como poderia me dedicar mais a esse trabalho, que é tão importante pra mim como forma de realização pessoal. E, durante alguns dias, reescrevendo o meu memorial, fiz uma retrospectiva da minha vida. Pensei em como as coisas foram difíceis

para os meus pais por eles não terem tido oportunidade de estudar, pensei em como eu estava me esforçando para poder concluir esse curso e superar as dificuldades e, enfim, ser a primeira pessoa da minha família a conseguir um diploma de ensino superior.

Então, ao fazer essa reflexão, lembrei-me de como foi importante o estágio do último semestre. A minha ideia inicial para a monografia final de curso era trabalhar com a contação de histórias. Durante o estágio, analisei a importância social que a alfabetização e o letramento têm na vida das pessoas e concluí que eu não tive competência para trabalhar com a contação de história porque, na minha vivência particular, eu não tive uma experiência significativa com os livros.

Menciono isso porque, na prática, pude perceber como a escola tem papel fundamental no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, e como o professor tem sua parcela de responsabilidade na garantia desses direitos. Pois, assim como meu pai foi privado da escola, e depois disso sentiu-se excluído socialmente por ser um analfabeto funcional, eu também me senti limitada, por não ter tido acesso aos textos desde a infância e, infelizmente, a escola não supriu as minhas deficiências de aprendizagem no momento certo.

Diante dessa percepção, mudei o meu objetivo inicial, ao presenciar, durante a realização do estágio, a maneira como a professora regente trabalhava diversos gêneros textuais em sala de aula, com o objetivo de formar leitores críticos e cidadãos aptos para atuar na sociedade. Lá na escola, local da pesquisa, fiquei impressionada com o trabalho da professora Maria¹, com a forma como ela trabalha com os textos. E também com o modo com que ela se compromete com a turma, demonstrando a todo momento que a inclusão através da escola é importante para as crianças, principalmente para as crianças que não têm em casa o acesso aos textos e o estímulo à leitura, como eu também não tive. Antes dessa experiência, não imaginava que o trabalho pudesse ser feito.

Como pedagoga, espero contribuir para a formação cognitiva e social dos meus alunos, e além disso, exercer esta profissão com a melhor qualificação possível.

¹ Nome fictício para preservar a identidade da professora colaboradora.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Para que haja interação social entre falantes, cada sociedade traz consigo um legado de gêneros. Desse modo, os gêneros são instrumentos culturais construídos pela ação dos seres humanos.

Ao analisarmos sob este ponto de vista, é possível compreender que os gêneros textuais fazem parte da nossa vida diária e estão presentes em todas as atividades de interação social que desempenhamos.

Concomitante a isso, a definição de letramento nos remete às habilidades de leitura e escrita necessárias para o exercício de práticas sociais. Segundo Magda Soares (2009, p. 20), saber ler e escrever não serão suficientes se observadas as demandas sociais de uso da leitura e da escrita.

A relação estabelecida entre esses conceitos nos permite a compreensão de uma perspectiva de letramento por meio de diferentes gêneros textuais. Isso, porque, se compreendemos que o letramento vai além de codificar ou decodificar códigos, é necessário proporcionar, especialmente através da escola, o desenvolvimento de habilidades para o exercício das práticas sociais.

Então, a proposta que se estabelece é valer-se dos instrumentos culturais de interação social – os gêneros textuais – para possibilitar a ampliação das habilidades de uso da leitura e escrita para a prática social – o letramento.

Podemos ver enfatizada essa ideia no seguinte texto de Marcuschi (2002, p. 35):

[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

Nesse contexto, a presente pesquisa se justifica porque busca analisar como as ações estabelecidas em sala de aula desenvolvem o trabalho com os diferentes gêneros textuais na perspectiva do letramento.

Assim, a pesquisa busca responder as seguintes questões: Os gêneros textuais têm sido utilizados como instrumento para desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita pela

professora na escola? E ainda, de que forma as estratégias de trabalho com os gêneros textuais desenvolvidas pela professora têm contribuído para a alfabetização e o letramento dos alunos?

Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral investigar de que maneira o trabalho com gêneros textuais tem sido desenvolvido em sala de aula e como tem contribuído para o letramento dos alunos.

Tendo como objetivos específicos: I) Analisar como a escola tem proporcionado aos alunos o contato com ambientes letradores. II) Verificar de que forma a professora regente utiliza textos de diferentes gêneros como recurso para o letramento de seus alunos. III) Analisar de que maneira os alunos vivenciam atividades escolares organizadas e sistemáticas em torno de gêneros textuais escritos ou orais. IV) Observar como o trabalho com os gêneros textuais tem alcançado os propósitos de refletir sobre suas finalidades, formas composicionais e recursos estilísticos.

Enunciando como asserção geral: as ações estabelecidas pela professora na sala de aula abrangem o trabalho com os diferentes gêneros textuais na perspectiva do letramento. E como subasserções: I) A escola tem sido um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita voltados para o letramento. II) Os gêneros textuais são amplamente utilizados como recurso para o letramento dos estudantes. III) Os alunos participam de atividades escolares organizadas em torno de gêneros textuais. IV) O trabalho com os textos atenta-se para suas finalidades, formas composicionais e recursos estilísticos.

Este trabalho está dividido em três partes, sendo a primeira parte o memorial; a segunda, a monografia; e a terceira, as minhas perspectivas profissionais. Na primeira parte, denominada memorial, será descrita a minha história ao longo do meu processo educativo.

Na segunda parte, será abordado o tema “A importância do trabalho com os gêneros textuais na formação de leitores e escritores letrados”. Sendo dividida em quatro capítulos, os dois primeiros capítulos discutirão sobre a importância do trabalho com gêneros textuais na escola sob a perspectiva do letramento.

E os dois capítulos seguintes serão: “Contextualização da pesquisa”, que descreve o contexto e a escola onde foi realizada a pesquisa e trata da metodologia utilizada para desenvolver a investigação; e “Análise e discussão dos Dados”, que verifica os dados coletados a partir da pesquisa, com o complemento das concepções dos estudiosos teóricos do assunto presente.

Esta pesquisa foi elaborada como trabalho final de conclusão do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A investigação foi desenvolvida a partir de uma experiência de estágio. Iniciei o estágio com o objetivo de verificar se na escola eram desenvolvidos trabalhos com contação de histórias literárias.

Porém, após observar algumas aulas na turma do 2º ano, percebi que a professora regente daquela turma trabalhava com os textos, mas não apenas textos literários, ela desenvolvia um trabalho voltado para o letramento de seus alunos por meio de diversos gêneros textuais.

A partir daí, despertei o interesse para pesquisar sobre práticas de letramento por meio dos gêneros textuais.

Comecei a refletir sobre a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais dentro dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visto que o letramento oportunizado nessa fase, será posteriormente, de extremo valor para a vida social dos alunos.

É manifesto que no dia-a-dia sempre deparamos com os textos, seja na escola ou fora dela. Por muitas vezes precisamos de habilidades que nos auxiliem na hora de ler um receituário médico ou preencher um formulário de emprego, ler o manual de um aparelho eletrônico, escrever uma carta, dentre tantas outras tarefas.

A escola não é o único lugar onde ocorre o letramento. Inseridos na sociedade e participando de suas atividades, também temos acesso a vários “letramentos”. Entretanto, não podemos desconsiderar o dever da escola de incentivar o trabalho com os gêneros tendo-os como instrumento cultural, de forma a possibilitar o letramento dos estudantes.

Como podemos observar, de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², “o objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva” (PNAIC, 2012, ano 3, unidade 5, p. 6).

² O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é um programa do Governo Federal, cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, Caracteriza-se, sobretudo, pela integração de ações e materiais que contribuem para a alfabetização; pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais.

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

- 1) Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- 3) Avaliações sistemáticas;
- 4) Gestão, mobilização e controle social.

A ênfase principal do programa é a alfabetização para a cidadania garantida desde o início da Educação Básica.

Ainda, analisando os cadernos de formação do PNAIC (ano 3, unidade 5, p. 8), observou-se que os gêneros textuais funcionam como instrumento para a aquisição das práticas de linguagem, uma vez que são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. Sendo assim, podem ser utilizados em sala de aula de forma contextualizada e significativa. Isso porque esses textos circulam no meio social e são parte constituinte da história e da cultura dos alunos.

Portanto, o caminho percorrido até chegar ao tema desta pesquisa passou primeiramente pelas observações realizadas em sala de aula e posteriormente por inquietações a respeito de como ocorre o letramento por meio dos gêneros textuais, e de que forma esse trabalho pode contribuir para o letramento dos alunos, possibilitando assim, sua participação efetiva na sociedade.

CAPÍTULO I

1. O que é letramento

O termo *letramento*, citado pela primeira vez no Brasil por Ângela Kleiman, em 1995, a partir daí, divulgado por Magda Soares e Leda Verdiani Tfouni, é a versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*. Etimologicamente, o termo *literacy* denota resultado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Segundo a autora:

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia”³ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES 2009, p. 18)

Conforme a definição de Soares (2009), letramento é, portanto, a palavra criada a partir da tradução literal do vocábulo inglês *literacy*. “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18).

Ao fazer referência ao poema “*O que é letramento?*”, da estudante norte americana Kate M. Chong, Soares (2009, p. 42) explica de forma muito elucidativa, para nós, leitores, o que devemos compreender por letramento:

Letramento não é alfabetização – [...] processo de treino para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas.
 Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem.
 Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.
 Letramento é usar a leitura para seguir as instruções, para apoio à memória, para a comunicação com quem está distante ou ausente.
 Letramento é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, amigos.

³ Tecnologia: Magda Soares define a escrita como uma técnica, pois segundo a autora, aprender a ler e escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou decodificar. Envolve, também, uma série de aspectos técnicos como por exemplo, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo, nas ruas, para receber instruções, enfim, é usar a escrita para não ficar perdido.

Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo, e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser.

Como podemos perceber, apropriar-se da escrita, tornar-se letrado, vai além de alfabetizar-se. Pois o letramento compreende o envolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita e, dessa forma, proporciona ao sujeito sua inserção em práticas de leitura e escrita, transformando-o. De acordo com essa compreensão, a pessoa letrada é aquela que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com habilidade e destreza.

Segundo esse conceito descrito por Soares (2009), o envolvimento nas práticas sociais de leitura e de escrita ocorre com pessoas ou grupos que apropriaram-se da escrita. Contudo, também pode ocorrer com pessoas que não sabem ler nem escrever, adultos ou crianças consideradas analfabetas⁴. Isso acontece porque uma pessoa analfabeta que vive em um meio em que a leitura e a escrita são presentes, envolve-se em práticas sociais, quando ouve a leitura de um jornal feita por alguém alfabetizado⁵; dita cartas para que um alfabetizado escreva; ao receber uma correspondência, pede para que um alfabetizado leia; folheia um livro; ouve histórias; e envolve-se em diversas práticas de letramento.

1.1 Eventos e práticas de letramento

Vivemos em um mundo em constante transformação. Mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais advêm com o passar dos anos. Atréados a essas transformações, os usos da língua escrita modificaram as relações de trabalho, de socialização e de produção de conhecimento, mudando também a escola. Se antes era suficiente ser alfabetizado, agora espera-se que o aluno consiga ler, escrever e se comunicar através da língua escrita de forma efetiva.

Segundo Ângela Kleiman (2005, p. 21), o termo *letramento* surgiu, então, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando a sociedade, mais amplos do que as práticas de uso da escrita, porém incluindo-as.

Para Kleiman (2005, p. 21):

⁴O termo *analfabeto*, segundo Soares (2009, p.30), designa aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever.

⁵ O termo *alfabetizado* nomeia aquele que aprendeu a ler e escrever (SOARES, 2009, p. 19).

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Assim, dentro desse processo de desenvolvimento, o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita acontecem tanto na escola quanto fora dela. Com o surgimento desse novo conceito – as práticas sociais de uso da leitura e escrita (o letramento) – surgiu também uma distinção específica no que se refere a *eventos* e *práticas* de letramento.

Para esclarecer sobre essa diferenciação, Kleiman (2005, p. 12) afirma que “as *práticas* de letramento referem-se ao conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Como exemplos de *práticas* de letramento, têm-se: alunos assistindo a aulas, envio de uma carta, escrita de um diário.

Já o evento de letramento, de acordo com a autora, “é a ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece” (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Assim, o *evento* de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. Como, por exemplo, uma reunião de trabalho, uma missa, uma aula.

1.2 Letramentos múltiplos

Observa-se que, em meio às várias funções sociais que desempenhamos, estamos sempre envolvidos em práticas e eventos de letramento. Para Rojo (2009, p. 98), as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita, dentre elas as práticas escolares. Mas não exclusivamente. É possível ser não escolarizado e não alfabetizado, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento.

Os estudos de Roxane Rojo (2009) abordam a complexidade e multiplicidade de práticas – letramentos múltiplos – algumas dominantes (como o letramento escolar, jurídico, acadêmico,

literário, burocrático), e outras marginais e desvalorizadas, como as práticas de letramento cotidianas ou artísticas das culturas locais e populares.

Nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser plural: letramentos. Mas, qual o motivo de tal mudança?

O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, celulares, tvs digitais, etc.) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos: a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação; a diminuição das distâncias espaciais, tanto em termos geográficos, como em termos culturais e informacionais; a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo; a *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com o conjunto de signos de outras modalidades de linguagem.

Segundo Rojo (2009, p. 108),

O conceito de *letramentos múltiplos* é ainda complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade* de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

Diante de tantas transformações, a autora argumenta que um dos principais objetivos da escola é possibilitar que os alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da sociedade, de maneira **ética, crítica e democrática** (ROJO, 2009, p. 107). E para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.
- os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo

de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA- LOPES & ROJO, 2004).

1.3 O professor como agente de letramento⁶

Na vida cotidiana de sociedades grafocêntricas como a nossa, sempre há a eminente presença de textos dos mais variados gêneros. Mas surge uma indagação: será que todas as pessoas apropriam-se da leitura e da escrita de forma a estarem aptas para exercerem práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita?

Dados do Instituto Paulo Montenegro e da ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁷, mostram que o percentual da população alfabetizada funcionalmente⁸ foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Os resultados revelam que, durante os últimos dez anos, houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Essa pesquisa torna visível o fato de que apesar de os dados afirmarem a diminuição do analfabetismo no Brasil, muitas pessoas não dominam as habilidades de leitura e escrita necessárias às práticas sociais.

Pensando nessas deficiências, enfatiza-se a importância da escola e do professor como promotores de letramento. Segundo Kleiman (2005, p. 38) “[...]a escola é a mais importante agência de letramento da sociedade, que favorece as práticas de análise de elementos como sílabas, palavras, frases... e até textos”.

⁶O termo “agente de letramento” é utilizado por Kleiman, e o termo “agente letrador” é utilizado por Bortoni-Ricardo. São termos equivalentes e indicam o papel do professor como mobilizador de práticas e eventos de letramento.

⁷ INAF: O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho delas.

⁸ Alfabetismo Funcional: Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

A escola é a instituição que legitima as diversas aprendizagens. Quando os textos não circulam no ambiente doméstico da criança, quando sua família não usa a escrita porque não sabe ler e escrever, ou sabe, mas o faz com pouca frequência ou grande dificuldade, a escola é quem deve exercer o papel de organizar saberes e atividades voltadas para a aquisição da leitura e escrita. E, ainda, precisa contemplar situações que promovam a participação nas práticas sociais.

Conforme o texto do PNAIC, “o objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva” (Ano 3, unidade 5, p. 6). Assim, a escola se situa como uma instituição que traz consigo a responsabilidade de garantir o letramento de seus alunos.

Do mesmo modo, se estabelece o trabalho do professor como um *agente de letramento* em sala de aula. Para Kleiman:

Agente de letramento: Uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 52)

De acordo com Kleiman (2005), o professor, como agente social, tem de ser um gestor de recursos e saberes, tanto dos dele, como dos de seus alunos. Esse agente antes de ensinar um novo modo de se relacionar com a tecnologia (um novo modo de plantio, uma nova forma de cuidar de um recém-nascido, ou registrar a história de uma família etc.), descobre, em primeiro lugar, se a atividade tem alguma função na vida do outro. Assim, a autora afirma que o primeiro passo é descobrir quais são as funções da língua escrita no grupo e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita.

“Como todo agente social, o **agente de letramento** desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia-a-dia para realizar a atividade. Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer [...] O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada”. (KLEIMAN, 2005, p. 52)

Isso significa dizer que o professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições.

[...] as exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua escrita e oral, das linguagens verbal e não verbal, dos textos multimodais de gêneros cada vez mais numerosos e complexos na prática social pós moderna é que se perfila o trabalho do professor para ajudar seus alunos a construir histórias de leitura significativas e valiosas. (KLEIMAN, 2005, p. 51)

De acordo com essa citação de Kleiman (2005) pode-se observar a importância do trabalho do professor frente as exigências do mundo contemporâneo.

CAPÍTULO II

2. O estudo dos gêneros textuais

O estudo dos gêneros textuais não é novo; no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos. Segundo Marcuschi (2008), a expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura.

De acordo com Marcuschi, hoje o estudo dos gêneros textuais está na moda sob o foco de muitos estudiosos de diversas áreas. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral.

Marcuschi (2008) destaca que no Brasil houve uma enorme proliferação de trabalhos que seguiam por várias tendências no tratamento dos gêneros textuais. Inicialmente na linha de Swales (perspectiva sócio-retórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua) e depois na da Escola de Genebra (de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna) com influências de Bakhtin, e hoje com a influência de norte-americanos e da análise do discurso crítica (preocupada com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam). Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem.

Portanto, o estudo dos gêneros textuais busca compreender o funcionamento da língua e as atividades humanas empreendidas nessa construção. Como afirma Marcuschi (2008, p.155):

Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. O estudo dos gêneros textuais é uma área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

2.1 Tipo textual, gênero textual e domínio discursivo

Para que haja interação social entre falantes, cada sociedade traz consigo um legado de gêneros. Tudo que fazemos socialmente requer a presença de algum gênero. Desse modo, os gêneros são instrumentos culturais construídos pela ação dos seres humanos.

Marcuschi (2002, p.22) afirma que:

[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística.

Essa citação ressalta a importância dos gêneros textuais na ação comunicativa. Observa-se, entretanto, que é bastante comum as pessoas se referirem a *tipo textual* em vez de *gênero textual*, não reconhecendo a distinção existente entre esses termos.

Para esclarecer sobre essa distinção, Marcuschi (2008) define o que são os termos *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*:

i. **Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*.

ii. **Gênero textual** refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

iii. **Domínio discursivo** constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos, como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Os gêneros não são opostos a tipos e ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios uns aos outros, são formas constitutivas do texto em funcionamento. Não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária.

De acordo com o autor, as definições de *gênero*, *tipo*, *domínio discursivo* são muito mais operacionais do que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana. Assim, para a noção de *tipo textual*, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. No caso dos *domínios discursivos*, não lidamos propriamente com textos com formações históricas e sociais que originam os discursos.

2.2 Os gêneros textuais como instrumentos culturais

Os gêneros textuais, são portanto, instrumentos culturais construídos pela ação dos seres humanos. São os textos que encontramos em nossa vida diária e estão presentes em todas as atividades de interação social que desempenhamos. Assim sendo, para que haja comunicação, há eminentemente, a necessidade da existência de algum gênero textual.

Quando desempenhamos tarefas como a escrita de um bilhete, um telefonema, ou lemos uma receita culinária; participamos de um bate papo virtual; redigimos uma carta; utilizamos uma lista para fazer compras, etc., estamos nos utilizando de gêneros textuais.

Segundo o material do PNAIC (ano 2, unidade 5, p. 7),

Os gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares. [...]

Em consequência das mudanças sociais, os gêneros se alteram, desaparecem, se transformam em outros gêneros. Desse modo, novos gêneros textuais vão se constituindo, em um processo permanente, em função de novas atividades sociais. Se isso não ocorresse, a comunicação seria quase impossível, pois cada demanda comunicativa exigiria a construção de um texto configurado de modo completamente novo, que por sua vez precisaria ser compreendido pelos envolvidos na atividade para que a interação acontecesse.

E de acordo com a definição de Marcuschi (2002, p. 29), “[...] os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas”. O autor afirma que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções*, *propósitos*, *ações* e *conteúdos*.

Resumidamente, poderia dizer que os gêneros são entidades: a) dinâmicas, b) históricas, c) sociais, d) situadas, e) comunicativas, f) orientadas para fins específicos g) ligadas a determinadas comunidades discursivas, h) ligadas a domínios discursivos, i) recorrentes, j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros.

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e, de acordo com os especialistas, provavelmente, seria impossível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada.

Outro ponto importante relacionado aos gêneros diz respeito ao seu suporte. Dentre algumas observações feitas por especialistas, uma observação preliminar a respeito da importância do suporte diz que ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado.

Marcuschi (2008, p.174) destaca como definição de suporte: “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Essa ideia comporta três aspectos:

- a) **Suporte é um lugar (físico ou virtual)** – supõe-se que o suporte deve ser algo real; essa materialidade é incontornável e não pode ser prescindida.
- b) **Suporte tem formato específico** – admite-se que os suportes não são informes nem uniformes, mas sempre aparecem em algum formato específico; além disso, o fato de ser específico significa que foi comunicativamente produzido para portar textos.
- c) **Suporte serve para fixar e mostrar o texto** – a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos.

Como exemplo de suporte tem-se o outdoor, o livro, a revista. Estes são tidos como suportes convencionais, pois foram criados para fixar os gêneros discursivos, assim como imagens e outros elementos. Há também os suportes incidentais que operam como suportes ocasionais ou eventuais, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos. Como por exemplo, árvores onde são escritos nomes de casais apaixonados, e até mesmo o corpo humano, na medida em que suporta e fixa inscrições como tatuagens.

2.3 A escola e o ensino dos gêneros

De acordo com o material do PNAIC (ano 3, unidade 5), as práticas de linguagem são mediadas por instrumentos culturais e históricos, ou seja, por gêneros textuais. Se a escola

investe no ensino dos gêneros, estará facilitando a apropriação dos usos da língua. Ressalta, entretanto, que, devido a uma multiplicidade de gêneros textuais existentes em cada sociedade, a escola não tem condições de ensinar todos eles. Expõe, então, que não seria necessário ensinar todos os gêneros, porque as aprendizagens relativas a um gênero são transferíveis para outros gêneros e, principalmente, porque “[...] existem semelhanças entre alguns gêneros textuais que podem servir de referência para adotarmos um plano de trabalho em que diferentes capacidades textuais e diferentes conhecimentos sobre a língua possam ser inseridos em cada grau de ensino” (MENDONÇA E LEAL, 2007, P. 63).

Assim, Dolz e Schneuwly (2004) propõem que, ao longo de um ano letivo, o professor escolha como objetivo de ensino gêneros com características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas relativamente diferentes entre si, pois, assim, estará contribuindo para que seus alunos realizem diferentes operações de linguagem e se apropriem de diversas práticas de letramento. Agindo assim, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre gêneros semelhantes e gêneros diferentes entre si no decorrer de sua escolaridade. (PNAIC, ano 3, unidade 5, p. 5).

Pensando nessa progressão e nas semelhanças (e diferenças) entre os gêneros, o material do PNAIC organizou onze agrupamentos, e afirma que, em todas as etapas de escolaridade, sejam realizados estudos sistemáticos, por meio de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico de gêneros pertencentes a esses onze agrupamentos. São eles:

1) Textos literários ficcionais

São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas

Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registo escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.

3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas

Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.

4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico

São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.

5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro

Com base nos textos do agrupamento 5 os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.

6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade

Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.

7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos

Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.

8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade.

São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.

9) Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais.

São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.

10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades

As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.

11) Textos não verbais

Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.

Figura 1 - Gêneros textuais: onze agrupamentos
Fonte: PNAIC-Cadernos de Formação, ano 3, unidade 5

Ainda com relação aos onze agrupamentos, o material do PNAIC enfatiza que os gêneros desses agrupamentos podem circular nas salas de aula, possibilitando que as crianças os reconheçam, compreendam seus usos, suas finalidades, percebam como se organizam, e aprendam a usar as estratégias discursivas mais recorrentes.

A escolha, em cada ano, de exemplares de gêneros de diferentes agrupamentos é sugerida pelo texto do PNAIC (ano 3, unidade 5), porque os agrupamentos buscam garantir que diferentes finalidades sociais de leitura e escrita sejam contempladas em sala de aula, por meio de um trabalho sistemático com gêneros variados. Da mesma forma, a exploração de um

agrupamento proporcionará que determinadas operações de linguagem sejam desenvolvidas. Também há conhecimentos mais gerais que adquiridos por meio da apropriação de um gênero pertencente a um determinado agrupamento, ajudam na leitura e produção de gêneros de outros agrupamentos.

CAPÍTULO III

3. Contextualização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Classe da Região Administrativa de Taguatinga Sul no Distrito Federal.

Com a finalidade de investigar como o trabalho com gêneros textuais tem sido desenvolvido em sala de aula e como tem contribuído para o letramento dos alunos, foi escolhida uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental do turno matutino.

3.1.A escola

A escola foi fundada em março de 1970 e iniciou os trabalhos como Centro Educacional de Taguatinga Sul (CETS). A partir de 1977, o prédio passou a oferecer o Curso Normal e dez anos depois foi transformado na Escola Normal de Taguatinga. Posteriormente, a escola passou por duas reformulações, em 2005 tornou-se Centro de Ensino Fundamental, e em 2013, passou a ser Escola Classe.

Atualmente, a escola classe recebe 783 alunos nos turnos matutino e vespertino, atende a 41 turmas, que vão da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, incluindo quatro turmas de Educação Especial, que realizam atendimento às crianças diagnosticadas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Deficiência Intelectual (DI).

A clientela atendida pela escola é de crianças moradoras das regiões administrativas de Taguatinga Sul, Samambaia, Recanto das Emas e Águas Claras. A escola possui espaço físico muito amplo, de 48 mil metros quadrados, tendo 4.800 metros de área construída. Com áreas específicas para recreação, lanche (refeitório), sala de recursos, sala destinada a atendimento psicopedagógico, secretaria, sala de reuniões, sala de coordenação, sala de leitura, sala de informática, brinquedoteca, parquinho, sala de reforço, sala de vídeo, sala de depósito para materiais diversos, uma quadra de esportes antiga e outra ainda em construção.

Sua organização administrativa e pedagógica é composta por diretora e vice-diretora, dispõe de sessenta e nove professores permanentes e quatorze contratados temporariamente. Conta também com uma orientadora educacional, uma psicóloga e uma psicopedagoga para atendimento aos pais e alunos, e quatro coordenadoras.

Observou-se que a escola organiza momentos de formação continuada para os professores.

3.1.1. A estrutura física

A escola possui salas amplas e bem arejadas, um pátio destinado a atividades coletivas, tais como momentos cívicos, formaturas, apresentações e mostras culturais. Cada sala possui um mural situado na parede externa, onde as turmas expõem suas produções, como, por exemplo trabalhos artísticos para o dia da família, trabalhos destinados à comemoração de datas festivas ou folclóricas, etc. Observou-se que a escola privilegia o uso dos murais com as produções das crianças.

Nela os espaços são divididos da seguinte forma: uma área é reservada para a Educação Infantil, onde há seis salas de aula e uma brinquedoteca, incluindo um pequeno pátio central destinado a momentos de recreação. Nesta área existe um portão de acesso com a finalidade de torná-la mais segura para as crianças menores.

As demais 16 salas de aula são divididas em dois corredores, um é destinado às turmas de 1º, 2º e 3º anos, onde também é localizada a sala de informática. E no outro corredor ficam as turmas de 4º e 5º anos, incluindo as turmas de Educação Especial.

Na área recreativa, o parque e a quadra encontram-se em estado de deterioração por falta de manutenção periódica. Existe um momento de recreação para cada turma que acontece uma vez por semana. Durante esse período, as crianças utilizam a área, porém não existe nenhuma atividade específica. Os momentos de refeição são feitos no refeitório com horários definidos para cada turma.

3.1.2.A sala de leitura

Quando a pesquisa foi iniciada observou-se que a sala de leitura era pouco arejada, composta por uma mobília muito antiga, cadeiras e carteiras que sobraram de outras salas após a troca destas por mobiliário novo. A sala situava-se em um local próximo aos banheiros, bastante afastado das salas de aula, notou-se que aquele era um local pouco visível e acessível, diferentemente das salas da direção, dos professores e da secretaria, que eram localizadas logo na entrada da escola, posicionadas num espaço central.

A sala de leitura era reformada eventualmente e, por esse motivo, as paredes possuíam pintura bem antiga, inclusive com alguns pontos de mofo. Possuía quatro estantes com livros

doados e bastante antigos, havia também livros dispostos em caixas de papelão, não havia revistas e jornais recentes. A professora responsável pela sala relatou que a sala não era limpa com frequência.

A professora responsável pela sala de leitura estudou nessa escola durante o Ensino Médio, possui formação em magistério e é graduada em Pedagogia. Após readaptação, foi destacada para a sala de leitura. Ela recebe as turmas diariamente, cada turma tem um dia específico da semana para a visita, nesse dia os alunos escolhem os livros e podem retirá-los para empréstimo. Às vezes, a docente lê histórias para as turmas. Segundo ela, as crianças não demonstram interesse pela sala, pois não é um ambiente convidativo às práticas de leitura, e ainda, lamentou o fato de a escola investir tão pouco num espaço que deveria ser estimulante e prazeroso. Ainda de acordo com a professora responsável, as turmas de Educação Infantil não frequentavam a sala pelo fato de as cadeiras e carteiras não serem adequadas.

A impressão da pesquisadora foi de que a sala de leitura não tinha importância naquela escola, e que o incentivo às práticas de leitura era pouco enfatizado, além disso, o espaço físico e o material literário não eram atrativos por serem mal conservados e desatualizados.

No ano seguinte, houve uma mudança muito significativa. A nova equipe de gestão tomou a iniciativa de modificar a sala de leitura. A primeira ação foi mudar a localização da sala, deslocando-a para um local mais centralizado, amplo e arejado, próximo ao portão de entrada e às salas de aula. Por iniciativa própria e com recursos de doações, modificaram as estantes, as cadeiras e as carteiras. Instalaram tapetes emborrachados, colocaram almofadas grandes e coloridas e aumentaram o acervo com disposição de livros novos.

Atualmente, a sala de leitura é agradável, atrativa e organizada com materiais acessíveis às crianças; os alunos e professores demonstram bastante interesse em visitá-la e em utilizar o acervo. A mudança da sala de leitura demonstra o interesse da atual gestão da escola em favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos.

3.1.3.A sala de aula e a turma

Na sala de aula, as carteiras e cadeiras são dispostas em fileiras, há um quadro negro e, na parede oposta, um quadro branco. Acima do quadro negro, fica posicionado um alfabeto completo em letra caixa alta de cores diversas e, ao lado, há um calendário; em outra parede, há outro alfabeto com letras maiúsculas de fôrma e letras cursivas, com imagens

correspondentes às letras. Este alfabeto fica abaixo da janela, numa altura acessível às crianças e é este o mais utilizado para consulta.

Possui também um cartaz com números de um a cento e vinte, material de contagem e mural com nomes dos aniversariantes de cada mês. Não há na sala cantinho específico de leitura, mas há livros que podem ser manuseados pelas crianças. As obras complementares enviadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁹ e recebidos pela turma ficam guardados no armário e são utilizados conforme o planejamento da professora.

Observou-se que a sala favorece a aprendizagem da alfabetização pois apresenta um espaço físico organizado com alfabetos que contemplam vários tipos de letras relacionadas a um nome correspondente; o material visual disposto nas paredes da sala serve de suporte para consulta dos alunos quando eles apresentam alguma dúvida e também para explicações feitas pela professora. Há constante atualização do ambiente alfabetizador¹⁰ com as produções escritas das crianças.

A turma do 2º ano B é composta por 18 alunos com faixa etária de 7 e 8 anos. Caracterizada como turma reduzida por haver nela 3 crianças com necessidades educacionais especiais; uma apresenta deficiência auditiva, outra apresenta dificuldade motora do braço direito e a terceira apresenta diagnóstico médico de deficiência intelectual.

De acordo com relato da professora, quinze alunos encontram-se na hipótese alfabética. Entre essas quinze crianças, dez apresentam leitura fluente e cinco leem apresentando pausas entre as palavras. Os outros três alunos estão nas hipóteses silábico-alfabética e pré-silábica. Eles demonstram dificuldade na leitura e escrita e dois deles não fazem correspondências entre as letras e seu valor sonoro.

Foram observadas 17 aulas no período de setembro a dezembro de 2013. Concomitantemente às observações, houve a mudança da professora regente, portanto, continuamos a acompanhar as aulas nesse momento de transição.

A rotina modificou-se com a chegada da nova professora. A docente trouxe uma prática voltada fundamentalmente para a leitura e produção de textos, e trabalha com o objetivo de explorar os diversos gêneros textuais, o que despertou o meu interesse em aprofundar o

⁹ Programa Nacional Biblioteca da Escola: O programa incentiva o hábito da leitura e a formação de alunos e professores leitores, bem como apoia a atualização e o desenvolvimento profissional do professor. São distribuídos às escolas por meio do PNBE acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica.

¹⁰ Segundo Emilia Ferreiro, a compreensão da função social da escrita deve ser estimulada com o uso de textos de atualidade, livros, histórias, jornais, revistas. Para a psicolinguista, as cartilhas oferecem um universo artificial e desinteressante. Em compensação, numa proposta construtivista de ensino, a sala de aula se transforma totalmente, criando-se o que se chama de ambiente alfabetizador. Para Ana Teberosky ambiente alfabetizador é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente.

estudo desse tema nesta pesquisa. Ela possui experiência de 29 anos de profissão, formada inicialmente em magistério pela escola Normal, inclusive a mesma escola onde trabalha atualmente. É também graduada em Pedagogia e pós-graduada em Administração Escolar e Psicopedagogia. Assumiu a turma após alguns meses de afastamento por motivo de saúde.

3.2. Metodologia da pesquisa e instrumentos utilizados

Com o objetivo de averiguar aspectos referentes ao trabalho com gêneros textuais, segundo a perspectiva do letramento, no ambiente da sala de aula, foi desenvolvida pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Conforme Gil (2010, p.40):

A pesquisa etnográfica tem origem na Antropologia, sendo utilizada tradicionalmente para a descrição dos elementos de uma cultura específica, tais como comportamentos, crenças e valores, baseada em informações coletadas mediante trabalho de campo.

Sendo assim, a pesquisa etnográfica descreve elementos de uma cultura específica utilizando-se de informações coletadas por meio da inserção do pesquisador no campo a ser observado.

E ainda segundo este autor, “a pesquisa etnográfica tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante” (2010, p. 40).

Podemos definir esta pesquisa como “de cunho etnográfico”, uma vez que a pesquisa etnográfica propriamente dita requer uma participação em campo por tempo mais longo, com observações mais aprofundadas do que, efetivamente, esta pesquisa se propôs a realizar.

Com base nessa concepção, foi realizada a exploração e a investigação de um ambiente escolar. Mais propriamente uma sala de aula composta por um grupo de 18 alunos, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

A turma do 2º ano foi escolhida porque a pesquisa tinha por objetivo averiguar uma turma que estivesse em processo de consolidação da alfabetização. A realização da pesquisa na turma do 2º ano ‘B’ foi sugerida pela orientadora pedagógica, porque na turma ‘A’ havia outro estudante estagiário.

Um dos procedimentos de pesquisa utilizado foi a observação participante, com a inserção da pesquisadora no campo estudado por um período de 17 dias alternados. Com a finalidade de obter dados concernentes ao grupo e ao espaço físico da escola e da sala de aula.

A pesquisa que, inicialmente, tinha por objetivo a análise do trabalho voltado para a contação de histórias, mudou seu foco durante as observações de campo e passou a investigar a atuação da professora no desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais. Essa modificação ocorreu porque a pesquisadora, ao observar o trabalho realizado pela professora, voltado essencialmente para os gêneros textuais, inquietou-se sobre a importância da utilização dos gêneros para o desenvolvimento do trabalho com os textos, e ainda, procurou saber como esse trabalho pode contribuir para o letramento dos alunos.

Para a coleta dos dados, foram observadas as aulas, foram utilizados um diário de bordo (BORTONI-RICARDO, 2008), e uma entrevista semiestruturada (GIL, 1999) realizada com a docente. O objetivo da entrevista foi obter dados a respeito da formação profissional da professora e verificar se ela apresentava consciência das escolhas pedagógicas. Já o diário de bordo serviu como instrumento para o registro de elementos referentes à turma, tais como a rotina, a organização do espaço pedagógico, a interação entre a professora e os alunos.

CAPÍTULO IV

4. Análise e discussão dos dados

Com a finalidade de compreender como acontece o letramento por meio do trabalho com os variados gêneros textuais na sala de aula, este capítulo trará o relato de experiências de ensino, de acordo com a perspectiva da pesquisadora, na qual foram propostas situações didáticas de leitura, escrita e produção de texto por meio de gêneros textuais.

As experiências em questão são referentes aos dados levantados a partir da análise do diário de bordo da pesquisadora, são relatórios da observação realizada no segundo semestre de 2013 na turma do 2º ano. Do total de dezessete aulas observadas, serão relatadas somente as aulas ministradas pela segunda professora acompanhada durante o estágio, a qual trabalhou com diversos gêneros textuais. O relato compreenderá cinco momentos de aulas em que foram trabalhados nove gêneros textuais.

O objetivo é avaliar quais os gêneros utilizados, quais as estratégias de trabalho e quais os objetivos propostos pela professora.

4.1. Relato de experiência numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental

- **Gênero: Texto literário ficcional¹¹**

De que forma foi utilizado: Leitura realizada pela professora

No dia 8 de outubro 2013, a professora leu a história “O que você lê ali?”. De autoria de Elias José.

No momento da história, as crianças sentaram-se no chão, formando um grupo junto à professora. Ao iniciar a história, ela mostrou a capa do livro, pediu para as crianças realizarem inferências a respeito do conteúdo do texto, explorou ilustrações e fez referências ao autor e ao ilustrador, identificando-os. Após esse momento de apresentação do livro, ela realizou a leitura exibindo as ilustrações de cada página, a turma permaneceu atenta e muito interessada. Depois de ler o livro, ela faz perguntas sobre o sentido geral do texto como forma de perceber como as crianças interpretaram-no.

¹¹ Classifiquei e dei nome aos gêneros trabalhados pela professora de acordo com a denominação localizada nos onze agrupamentos do PNAIC.

Objetivo relatado pela professora: explorar o livro porque ele apresenta as letras e as palavras de forma lúdica, também porque o autor descreve em quais momentos e lugares as palavras aparecem e servem para a comunicação. Dessa forma ele contextualiza e situa o leitor a respeito do uso das letras e das palavras. A docente comentou sobre a intenção de despertar o interesse pela leitura e fazer as crianças perceberem que em todo lugar as palavras estão presentes.

Atividade de alfabetização: A atividade proposta depois da leitura foi a grafia de todas as letras do alfabeto em caixa alta e cursiva e também a produção de duas palavras para cada letra e ao final duas frases criativas.

A professora utilizou o texto literário iniciando a leitura com alguns conceitos referentes ao livro, como o autor, o ilustrador, e as imagens. Tal leitura permite que a criança conheça a estrutura do livro e compreenda que ele é feito por profissionais da área da escrita e da ilustração. A docente permitiu também que os alunos realizassem inferências a respeito da história do livro, assim, mesmo as crianças que ainda não conseguiam ler alfabeticamente, puderam compreender a história, baseando-se na escuta do texto e na leitura das imagens, realizando a leitura incidental¹² (BORTONI-RICARDO *et alii* 2012, *apud* FERRARA, 2007).

O momento da atividade de alfabetização permitiu aos alunos a apropriação e a sistematização do sistema de escrita alfabética (SEA)¹³.

▪ Gêneros: Poema, dedicatória, biografia, texto não verbal

De que forma foram utilizados: Leitura coletiva, produção de texto, leitura de imagem.

No dia 24 de outubro de 2013, a professora propôs a finalização de um livro de poemas do autor Vinícius de Moraes, que já estava em andamento desde dias anteriores e que seria exposto na mostra cultural da escola. O tema desse trabalho era: Centenário de Vinícius de Moraes.

¹² Para Ferrara (2007, p.15), a **leitura incidental** não exclui o significado. No entanto, ele não está dado mas pode produzir-se. Ou seja, a produção de significado na leitura feita pelo aluno não é apriorística, mas construída na estreita relação entre o leitor e o texto.

¹³ No material do PNAIC (ano 1, unidade 3, p.7) encontra-se a afirmação de que o sistema alfabético não é um código, mas um sistema notacional, com propriedades que o aprendiz precisa compreender, reconstruindo-as em sua mente. Ou seja, o aprendiz precisa compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som. Portanto, o sistema de escrita alfabética (SEA) compreende a apropriação de um sistema notacional alfabético e não apenas a memorização do um código.

Os poemas escolhidos pela professora foram “A foca”, “As borboletas”, “As abelhas”, “A porta”, “A casa”, “O pinguim”, “O pato”, “Corujinha”, “O gato”.

O trabalho com os textos se deu da seguinte forma: em alguns dias da semana, escolhidos pela professora, as crianças construíram cada página do livro. Assim, no dia escolhido para a finalização desse livro (24/10/13), a professora entregou os livros com as páginas finalizadas e pediu para que a turma se sentasse no chão junto a ela formando a rodinha, e releu junto com as crianças todos os poemas.

No primeiro momento, ela leu para eles, explicando sobre a importância da entonação, das pausas, do ritmo e das rimas, próprios do gênero poema; e em outros momentos, pediu que os alunos lessem, chamando a atenção deles para os aspectos mencionados. Dessa forma, eles mesmos pediam para realizar a leitura, demonstrando interesse em participar da atividade. Nesse momento de leitura, as crianças liam primeiro o título e depois liam o texto, demonstrando atenção com relação à entonação e às pausas. Todos os alunos tiveram a oportunidade de ler e também de fazer comentários e perguntas sobre os poemas. A docente ainda comentou sobre o autor, dizendo que ele era um escritor muito conhecido e importante, e cantou com as crianças alguns poemas que foram transformados em músicas (como por exemplo “A casa” e “O pato”).

Atividade de alfabetização: Na mesma página de cada texto, existiam atividades de separação silábica, completar frases, caça-palavras, encontrar letras, cruzadinhas, etc.

Durante essa aula, a professora e as crianças demonstraram estar bastante envolvidas. A turma demonstrou interesse pelo gênero trabalhado e a docente, de forma intencional, enfatizou algumas características referentes aos recursos estilísticos (rima, ritmo), recursos sonoros, e também aspectos de entonação e pausa tão importantes para a leitura de poemas.

O trabalho com o gênero poema, mais especificamente o poema infantil, foi importante porque permitiu que os alunos conhecessem a função poética da linguagem por meio de textos que se aproximam das vivências e experiências deles. E mais uma vez, o trabalho com o gênero textual atrelado a atividade de alfabetização oportunizou a sistematização do SEA.

ESCOLA _____

TURMA _____ DATA ____/____/____

NOME _____

VINÍCIUS DE MORAES



AS BORBOLETAS

"BRANCAS, AZUIS
AMARELAS E PRETAS
BRINCAM NA LUZ
AS BELAS
BORBOLETAS."



COLOQUE AS LETRAS B QUE FALTAM
NA PALAVRA BORBOLETAS.

	O	R			B	O	L	E	T	A	S
--	---	---	--	--	---	---	---	---	---	---	---

CIRCULE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM
COM A MESMA LETRA DE BORBOLETA

CAMA BEBÊ MENINO ESCOLA PÉ
 PORTA CASA FOGO BEIJO VIOLA
 CAFÉ BANANA FOGO PENTE COLA
 PATO GATO CANECA ESPELHO FIO
 BOLO PAPEI JACARÉ LUZ BRANCAS

WWW.ENSINAR-APRENDER.BLOGSPOT.COM

ESCOLA _____

TURMA _____ DATA ____/____/____

NOME _____

VINÍCIUS DE MORAES

A PORTA

"EU ABRO DEVAGARINHO
PRA PASSAR O MENININHO
EU ABRO BEM COM CUIDADO
PRA PASSAR O NAMORADO
EU ABRO BEM PRAZENTEIRA.
PRA PASSAR A COZINHEIRA
EU ABRO DE SUPETÃO
PRA PASSAR O CAPITÃO."





CIRCULE NO TEXTO TODAS AS LETRAS P.

LOCALIZE AS PALAVRAS QUE SE REFEREM
AS PESSOAS QUE APARECEM NO TEXTO.

P F G U A Q F V J K E C O Z I N H E I R A
 P J N F D S X K U T D S A Q M N B L O Y
 H T F V N M E N I N I N H O Y R E D G J
 Ç V N H G F D S R T Ç S A Q X Z Y I K J
 U T Y C A P I T Ã O M H T G F C D V B P
 U I J G E D S W Q A N B V C K I U Y T J
 O I U Y T R E D G P K N A M O R A D O I
 P O F R K U G R F E D G B H J K L O I H R

WWW.ENSINAR-APRENDER.BLOGSPOT.COM

Figura 2 - Exemplos de poemas e atividades realizadas pela turma
Fonte: pesquisa de campo

Depois de terminarem o livro de poemas, a professora disse que eles deveriam escrever uma **dedicatória**. Primeiro ela explicou o que é uma dedicatória, disse que é feita para alguém de quem a gente gosta muito e que a pessoa que recebe o livro dedicado a ela fica muito feliz. Disse também que eles deveriam escrever com uma letra bem caprichada porque a dedicatória seria acrescentada ao livro. Depois da explicação, ela mesma escreveu uma dedicatória como exemplo. E posteriormente cada criança produziu uma dedicatória destinada ao seu livro.

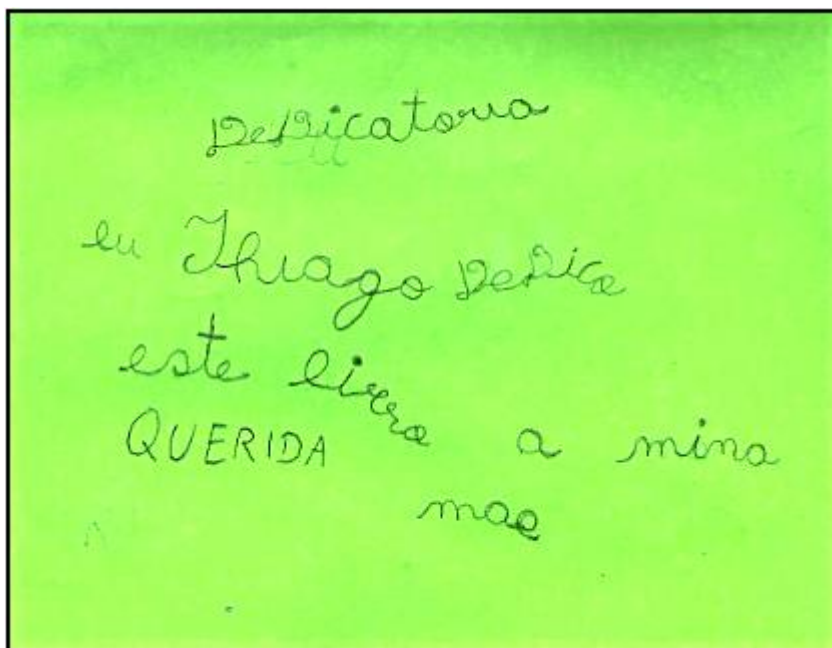


Figura 3 - Dedicatória produzida por um aluno
Fonte: pesquisa de campo

Percebi que nenhum dos alunos sabia o que era uma dedicatória. Porém, depois da explicação da docente eles não tiveram dificuldade em escrever e, além disso, demonstraram bastante interesse em dedicar o livro feito por eles. Essa atividade permitiu aos estudantes o conhecimento da função, ou seja, para que serve, esse gênero textual; e também fez com que as crianças se percebessem como autoras e produtoras dos seus próprios livros.

No terceiro momento da aula, a turma realizou uma atividade de releitura a partir de pinturas em tela de Tarsila do Amaral. Primeiro a professora falou quem era Tarsila do Amaral, contou-lhes um pouco sobre a **biografia** da artista e apresentou as **imagens** (réplicas). A professora explicou verbalmente o que significa biografia, dizendo que é a história da vida de uma pessoa. Depois descreveu como foi a vida dessa artista e como ela se tornou pintora. Em seguida mostrou as telas, enfatizou o uso das diversas cores, falou sobre algumas histórias que motivaram a criação daquelas telas. As crianças demonstraram interesse e fizeram perguntas e comentários sobre as pinturas.

Elas estavam muito entusiasmadas, e observou-se que a atividade de pintura com tintas e pincéis é uma atividade de que os alunos gostam muito. Após essa exposição, cada criança recebeu uma tela de pintura e o material necessário. E separados em grupos, as crianças fizeram as suas próprias telas, a partir da releitura de uma das obras de sua preferência.

A partir da apresentação da artista Tarsila do Amaral e suas obras de arte, a professora abordou aspectos referentes a sua biografia. Assim, de maneira verbal, numa conversa informal, a professora explicou para a turma sobre esse gênero textual.

Essa atividade possibilitou a compreensão do que vem a ser o gênero biografia, contemplado entre os onze agrupamentos do PNAIC e também, por meio das pinturas, o letramento semiótico (Rojo, 2009, p. 107) que se dá por meio de textos não verbais.

Na medida em que a docente articulou as atividades de apresentação dos referidos gêneros (biografia e obra de arte) juntamente com a atividade prática (pintura a partir da releitura), ela contribui para o multiletramento (ROJO, 2009, p. 107), isso porque a proposta da aula não se limitou apenas ao texto escrito, mas oportunizou também o desenvolvimento da criatividade, da percepção das cores, das imagens, etc.

▪ **Gêneros: texto literário ficcional, texto não verbal (ilustração), receita**

A professora relatou-me as atividades com que havia trabalhado no dia anterior (a pesquisadora realizava as observações em dias alternados, portanto, contou com o relato da professora para compreender o andamento desta atividade). Ela havia lido o livro “Frederico Godofredo” de Liana Leão, descrevendo que primeiro apresentou a autora e mostrou o livro, permitindo que as crianças fizessem inferências. Depois leu e, após a leitura, pediu para eles contarem a história oralmente da maneira como haviam entendido. Após esse momento, pediu para que as crianças reescrevessem a história, assim, cada criança produziu uma releitura do texto lido.

No dia 06 de novembro de 2013, eu estive presente e observei o trabalho de leitura e revisão dos textos produzidos. A professora sentou-se na rodinha com as crianças, como de costume, e conversou com eles a respeito dos textos de reconto que haviam produzido. Primeiro ela elogiou todos os textos produzidos pelos alunos no dia anterior e enfatizou, mostrando em alguns textos, a importância de utilizarem o parágrafo, de iniciarem as frases com letra maiúscula e sobre o uso dos sinais de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, vírgula e reticências). Enfatizou também que o texto precisa ter pelo menos três parágrafos: um para o início da história que se quer contar, outro parágrafo para o meio, e mais um terceiro para a conclusão do texto. Pediu para que duas crianças lessem as releituras que haviam produzido. Desse modo, duas alunas pediram permissão e leram seus textos para toda a turma.

Após essa conversa sobre os textos de cada aluno, ela propôs que eles ilustrassem a história recontada. Depois que todos já tinham terminado, ela realizou um ditado com palavras retiradas do livro lido e também duas frases selecionadas do mesmo texto.

A professora utilizou o reconto da história como estratégia didática para verificar a capacidade de compreensão dos alunos a respeito do texto e para leva-los à produção textual a partir do texto lido. Essa atividade exige do aluno conhecimentos e habilidades importantes, pois aquele que reconta uma história precisa atentar para uma estrutura textual existente, obedecer à sequência dos fatos e ser coerente com as informações (BORTONI-RICARDO *et alii*, 2012).

Um ponto a ser destacado é que a professora não realiza essa prática de forma intuitiva ou aleatória. Ela relata a intencionalidade desse trabalho quando, em entrevista, descreve que nas atividades de reconto ela propõe a escrita a partir da compreensão dos alunos, e avalia a criatividade, a ortografia, a caligrafia, a pontuação, a cronologia da história, a sequência lógica dos fatos. Essas atividades são propostas porque, segundo ela, para poder reescrever, os alunos precisam primeiro entender a história e também perceber os detalhes, para depois descrevê-los.

Outro ponto que merece destaque é a revisão dos textos produzidos pelas crianças. Durante esse momento da aula, a professora permitiu que as crianças lessem seus próprios textos e, assim, revisou com eles algumas particularidades importantes, como a estrutura do texto (parágrafos, introdução, desenvolvimento e conclusão), os aspectos de coesão e pontuação. Dessa forma, a docente possibilitou que as crianças pudessem compreender que o texto se constrói de forma lógica e coerente, permitindo a interação entre os interlocutores (escritor e leitor).

Enquanto as atividades de ilustração do texto proporcionaram o desenvolvimento da criatividade por meio da produção do texto não verbal, a escrita de palavras e frases ditadas permitiram a sistematização do SEA. Pude inferir que o ditado foi utilizado pela professora como forma de diagnóstico, primeiro ela ditava as palavras e depois avaliava a grafia das crianças. A partir dos erros mais recorrentes ela elaborava atividades que permitiam a revisão e a sistematização dessas aprendizagens.

Na segunda parte da aula, a professora trabalhou com o gênero **receita**. Nesse momento, as crianças utilizaram o livro didático de Língua Portuguesa. A professora pediu para que todos pegassem o livro e se sentassem na rodinha, então explicou quais são os aspectos desse gênero. Disse que esse texto contém um título, que dá nome ao alimento a ser preparado, e outra parte com os ingredientes, onde são listados quais materiais serão necessários para o preparo, e no final, o modo de preparo, que explica o passo a passo para a preparação do alimento.

Ela leu com a turma uma receita de “Bolo de coco”. Inicialmente ela leu e as crianças acompanharam a leitura em seus livros, depois ela perguntou se eles já tinham visto uma receita em casa, se eles já haviam ajudado no preparo de alguma receita, qual o prato preferido deles. Todos tiveram a oportunidade de responder.

A professora sugeriu que eles fizessem em casa a receita do livro ou outra receita com a ajuda da família, e pediu, como tarefa de casa, que eles escrevessem no caderno a receita do preparo de um alimento de que mais gostassem. Segundo relato da professora, no dia seguinte (07/11/13) ela trouxe um prato de sobremesa e algumas crianças trouxeram um prato preparado para que os colegas experimentassem, além do texto de suas receitas preferidas.

Pude perceber que as crianças participaram dessa aula com bastante entusiasmo, cada uma queria falar qual o prato preferido e faziam comentários sobre qual prato trariam no dia seguinte. O relato da professora sobre a participação deles trazendo as receitas prontas confirmou a ideia de que aquela atividade tinha sido significativa para os alunos.

Esse gênero é bastante recorrente no convívio social dos alunos, trata-se de um texto claro e objetivo, que tem como finalidade instruir o leitor acerca de um determinado procedimento. O trabalho com esse gênero realizado pela professora possibilitou o conhecimento dos aspectos de estrutura do texto e a atividade proposta permitiu que as crianças observassem a função desse gênero na prática.

▪ **Gênero: texto literário ficcional**

Data: 08 de novembro de 2013

Primeiro a turma sentou-se no chão formando a rodinha, depois a professora distribuiu um texto para cada aluno com o título “Um passeio no zoológico”. No primeiro momento, cada aluno fez leitura silenciosa, depois com a mediação da professora, cada um leu um trecho do texto em voz alta. A professora conversou com a turma a respeito dos acontecimentos ocorridos na história e fez perguntas relacionadas aos personagens. A turma pôde comentar respeitando os turnos de fala. Ela enfatizou também os diálogos, os parágrafos e a pontuação contidos no texto, como forma de relembrar esses aspectos já abordados em aulas anteriores.

Atividade de alfabetização: Depois da leitura, eles receberam uma atividade que consistia em nomear figuras. A atividade continha figuras como macaco, panela, tijolo, caderno, formiga, etc. e as crianças precisavam escrever abaixo os nomes correspondentes a cada figura.

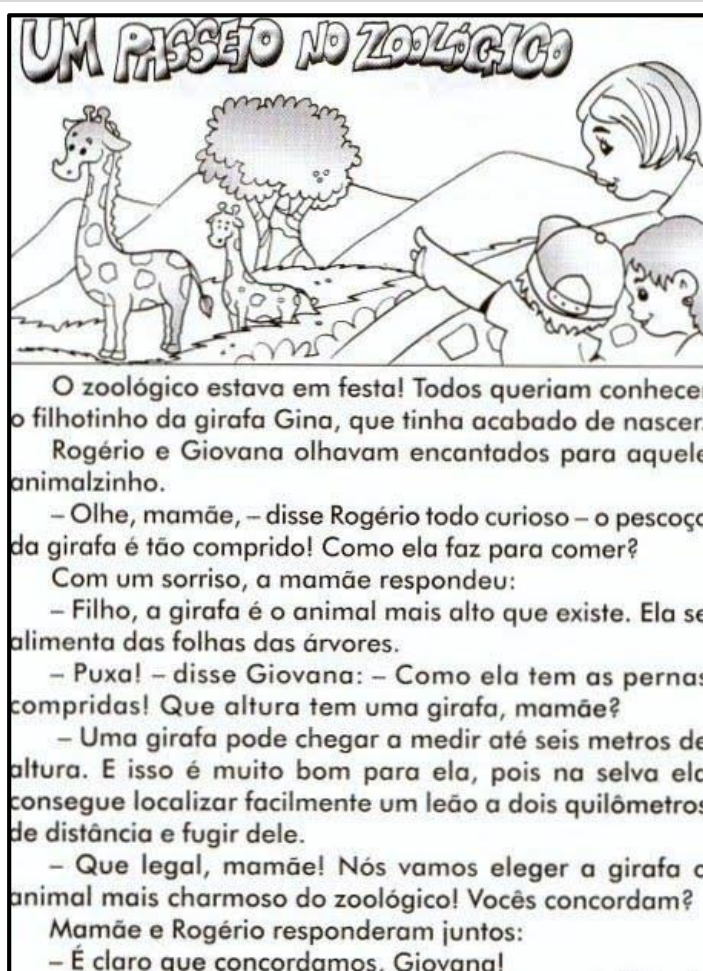


Figura 4 - Texto utilizado no dia 08/11/13

No primeiro momento as crianças fizeram uma leitura silenciosa, depois realizaram a leitura em voz alta com a mediação da professora. De acordo com Bortoni-Ricardo *et alii* (2012, p. 68), mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente.

A leitura em voz alta realizada por cada criança pôde contribuir para o desenvolvimento da habilidade leitora e auxiliar na construção da fluência. Observou-se também que a mediação da leitura, a conversa sobre o enredo e os personagens, propostos pela professora, facilitaram a compreensão do texto. Tais estratégias pedagógicas têm papel muito importante no desempenho do processo de letramento dos alunos.

▪ **Gêneros: texto literário ficcional, diálogo, texto informativo, bilhete**

Data: 26 de novembro de 2013. Nesta aula a professora leu o livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Ao iniciar ela mostrou o livro, fez perguntas a respeito das ilustrações da capa, apresentou a autora e o ilustrador. Depois de apresentar o livro ela leu a história, conversou com eles a respeito do enredo, perguntou o que haviam achado daquela história e permitiu que as crianças fizessem seus comentários. Nesse momento de conversa ela enfatizou a importância do respeito às diferenças. Em seguida pediu para que cada criança escrevesse o reconto da história e ilustrasse. Depois que as crianças terminaram de escrever e ilustrar ela ditou algumas palavras do texto lido e também uma frase.

Em outro momento a professora selecionou alguns textos e pediu para que as crianças, as próprias escritoras dos textos, os lessem em voz alta para toda a turma. Então, sentados na rodinha, cada criança leu enquanto as demais observavam a leitura. Após a leitura a professora elogiou os textos e enfatizou o uso de letra maiúscula, parágrafo e pontuação.

Objetivo relatado pela professora: a docente relatou que o trabalho com esse texto tinha como objetivo trabalhar conceitos relativos ao preconceito racial. Segundo ela, a leitura do livro foi uma forma de refletir com a turma sobre a importância do respeito às diferenças.

Percebe-se que o trabalho com o reconto e a revisão dos textos dos alunos é uma prática utilizada pela professora, nos momentos de observações dos dias 06/11 e 26/11/2013 a pesquisadora presenciou duas propostas similares dessa atividade.

Ao desenvolver a atividade descrita a docente possibilitou a compreensão do texto e permitiu que cada criança recontasse a história com suas próprias palavras. De acordo com Bortoni-Ricardo *et alii* (2012, p.39),

[...] o reconto escrito ou oral, não é mera reprodução. É uma atividade essencialmente construtiva, baseada na racionalização de diferentes tipos de textos e de conhecimentos, interesses e atitudes emocionais do sujeito em relação ao conteúdo da história, além de ser cognitiva e socialmente determinada, pois, ao fazermos isso, acrescentamos a ela novas informações, o que mostra uma reorganização na memória do esquema básico da narrativa.

Outro momento importante foi a revisão coletiva de alguns textos pois permitiu a correção de aspectos relativos à estrutura do texto e também aspectos gráficos. A revisão proporcionou aos alunos a reflexão sobre suas produções escritas, pois, a escrita de um texto é algo que requer habilidades, e essas habilidades vão sendo construídas na medida em que eles escrevem e revisam para detectar possíveis falhas.

O objetivo relatado pela professora, de debater sobre o preconceito racial e o respeito às diferenças, é relevante na medida em que busca refletir sobre conceitos importantes para o convívio social dos alunos, tornando-a assim, uma agente de letramento, pois segundo Kleiman (2005) o agente de letramento move o aluno para fazer aquilo que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade.

- Ilustração e atividade escrita a partir do texto "Menina Bonita do laço de fita" produzidas por uma aluna

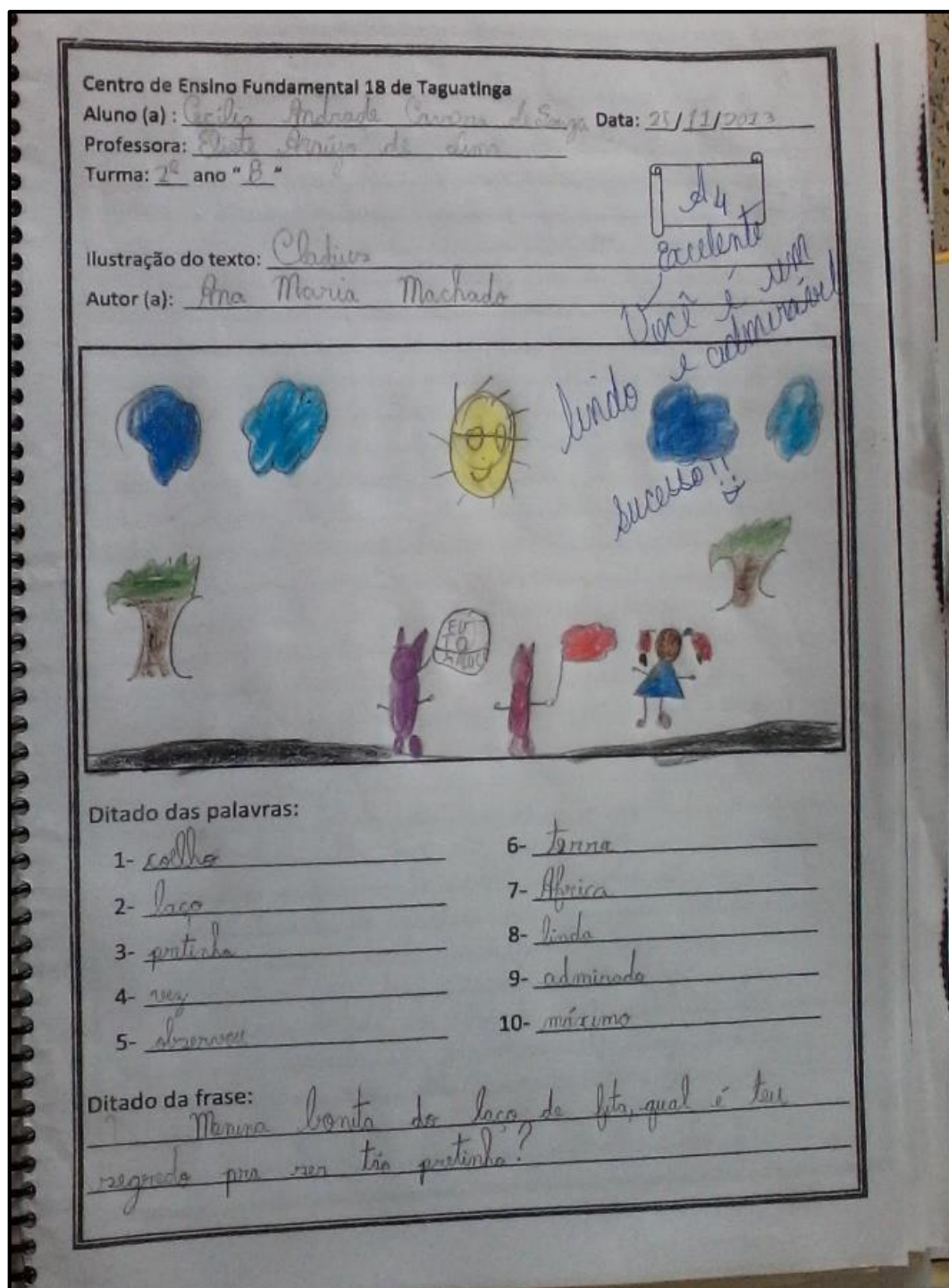


Figura 5
Fonte: pesquisa de campo

- Texto de reconto escrito por uma aluna

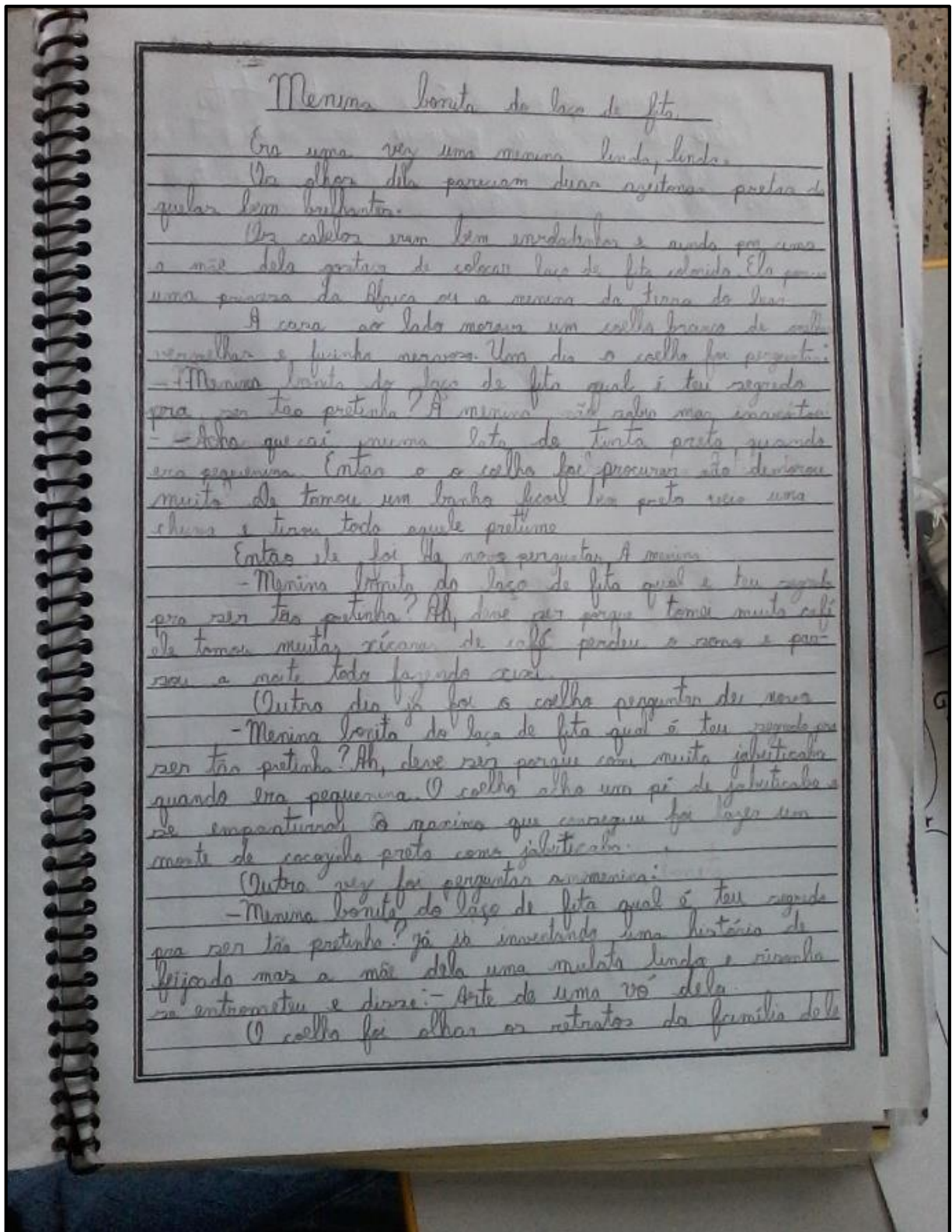


Figura 6
Fonte: pesquisa de campo

No dia seguinte (27/11/2013) a turma utilizou o livro didático para trabalhar o mesmo texto “Menina bonita do laço de fita”, localizado no livro “Letramento e Alfabetização, 2º ano: ensino fundamental, 2ª edição, São Paulo: IBEP, 2011, das autoras Maria Helena Costa, Elismara Garcia Minuci Motta e Ana Paula Dias Torres”.

Antes de iniciarem a leitura a professora fez perguntas a respeito de parágrafos, estrutura de um diálogo, e sinais de pontuação.

A seguir transcrevi alguns trechos de um momento de conversa entre a professora e os alunos: (P = professora / A = aluno)

P: O que é um parágrafo?

A1: É espaçamento.

P: De que trata esse texto?

A2: É um diálogo.

P: O que é dois pontos e travessão?

A1: Quando a pessoa vai falar, e dois pontos quando a pessoa está falando.

A3: Dois pontos significa quando a pessoa vai falar e travessão quando a pessoa já está falando.

P: Reticências...

A3: Quando a pessoa já falou e não tem mais nada *pra* falar.

Nesse trecho a professora fez as perguntas e permitiu que os alunos respondessem. Ressalto que não há comentários feitos pela professora após as respostas dos alunos. Porém, posso afirmar que essa prática não se estabelece como uma prática rotineira, pois a professora fez intervenções positivas em muitos outros momentos da aula.

Ao fazer referência ao parágrafo e aos sinais de pontuação a professora permitiu que os alunos observassem aspectos pertencentes ao gênero diálogo, predominantemente recorrente na linguagem oral. O emprego de sinais de pontuação, constantemente enfatizado pela docente, indica como esse aspecto linguístico é relevante para a qualidade da leitura em voz alta, tanto quanto para a compreensão do próprio leitor sobre os significados que vão sendo construídos ao longo do processo de leitura.

De acordo com Bortoni-Ricardo *et alii* (2012, p. 141), a interpretação revela-se não como um momento posterior à decodificação, mas como um mesmo e único ato, isto é, tal como a escrita e a fala, a leitura e a compreensão oral demonstram ser uma produção textual.

Após as perguntas a professora pediu para que cada criança escolhesse um parágrafo e lesse pontuando corretamente.

P: Por onde a gente começa a leitura de um texto?

A: Pelo título e pelo nome do autor.

A professora solicitou respeito aos turnos de fala, e então, uma aluna iniciou a leitura em voz alta e na sequência todas as crianças leram um trecho. Após a leitura do texto ela solicitou que alguém contasse oralmente a história lida de forma resumida. Uma aluna levantou a mão e pediu permissão, então contou a história com suas próprias palavras.

Antes de realizarem a proposta de atividade do livro a professora leu cada uma das questões e as crianças responderam oralmente. Depois cada uma sentou-se, e individualmente, respondeu às perguntas por escrito.

Como observa-se, os alunos já conseguem fazer inferências a respeito da leitura integral do texto, iniciada pelo título e pelo nome do autor. À medida que a professora trabalha com os diversos gêneros textuais as crianças vão ganhando autonomia e ficando mais atentos aos aspectos constituintes dos textos.

Como tarefa de casa a professora propôs a leitura de um **texto informativo** com o título “Coelhos”, exposto no mesmo livro didático. A proposta da professora consistia na leitura do texto realizada pela criança e avaliada por um adulto (adulto responsável pela criança). Depois de ouvir a leitura da criança o adulto deveria fazer um comentário por escrito sobre a leitura. Segundo a professora essa é uma estratégia para incentivar a leitura e também a participação das famílias concernente a tarefa de casa.

E antes do final da aula a turma recebeu um **bilhete** que seguiria para a família. A professora então distribuiu um bilhete para cada aluno, sentou-se com eles no chão formando a rodinha, leu o bilhete e explicou do que se tratava. Enquanto ela lia em voz alta eles acompanhavam a leitura em silêncio, depois perguntou se alguém não havia entendido. Eles responderam que haviam entendido.

- Texto "Coelhos" utilizado para a atividade de leitura

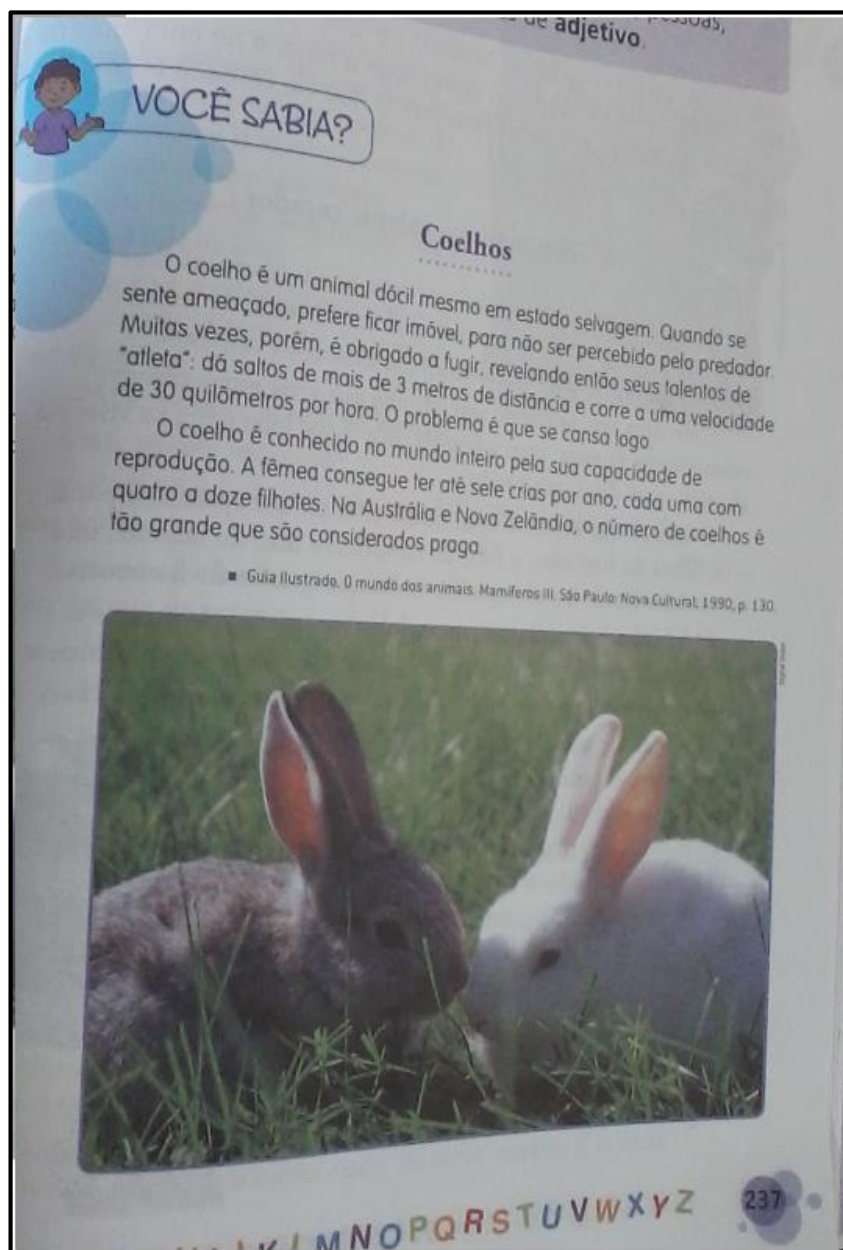


Figura 7

Fonte: Letramento e Alfabetização, 2º ano: ensino fundamental, 2ª edição, São Paulo: IBEP, 2011.

Bortoni-Ricardo *et alii* (2012, p. 70) afirma que a compreensão de um texto envolve inúmeras habilidades, que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las, atribuir-lhes significado. Ler é produzir sentido em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo. A atividade de leitura do texto para a família proporciona o desenvolvimento da fluência e a produção de sentido ocorre no momento em que o leitor aciona conhecimentos prévios que o ajudarão a estabelecer conexões entre as informações novas e as

que ele já sabe; além de proporcionar o envolvimento entre a criança e seu responsável no ato da leitura.

O bilhete é um gênero muito recorrente na escola, é a forma mais comum de comunicação entre a escola e a família dos alunos. A leitura do bilhete realizada pela professora permitiu que as crianças se apropriassem desse gênero textual de forma concreta, ou seja, não houve a proposta de uma escrita fictícia, mas sim uma situação real em que a escola precisava comunicar algo e assim utilizou-se do bilhete.

A leitura desse texto ocorreu de forma intencional e situada, segundo relato da docente em outro trecho da entrevista, ela afirmou que trabalha com os gêneros porque os alunos precisam conhecer os diversos gêneros, eles têm que saber o que são e qual sua função, isso porque, constantemente, eles vivenciam situações sociais em que deparam-se com os gêneros, e portanto, precisam saber como e quando empregá-los.

De acordo com Bortoni-Ricardo *et alii* (2012, p. 60),

[...] quando as atividades de produção de leitura baseiam-se em gêneros, proporciona-se ao estudante um contexto de aprendizagem situada. Isso permite ensinar a linguagem procurando entender sua dinâmica social. O trabalho com os gêneros textuais propicia uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, guiada pelo contexto e pelas finalidades do texto.

Portanto, o trabalho com gêneros textuais mostra-se como um recurso muito importante para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, é imprescindível para o letramento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, pude confirmar que as estratégias de trabalho com os gêneros textuais desenvolvidas pela professora têm contribuído para o letramento dos alunos e além disso, os gêneros têm sido utilizados como instrumento para desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita.

No trabalho desenvolvido, a professora utilizou os gêneros: *texto literário ficcional, diálogo, texto informativo, bilhete, texto não verbal, receita, poema, dedicatória e biografia*. Como observou-se, a docente utilizou esses gêneros para estudar o próprio gênero, ou seja, utilizou os textos para refletir sobre sua estrutura, finalidade, forma composicional, recursos estilísticos. Esclareceu sobre as funções desempenhadas pelos gêneros trabalhados, explorou os textos para desenvolver práticas de letramento, e ainda, valeu-se do gênero para desenvolver atividades de apropriação do SEA.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar de que forma o trabalho com gêneros textuais tem sido desenvolvido em sala de aula e como tem contribuído para o letramento dos alunos. A partir da análise realizada, foi possível confirmar a asserção geral de que as ações estabelecidas pela professora na sala de aula abrangem o trabalho com os diferentes gêneros textuais na perspectiva do letramento.

Com relação ao primeiro objetivo específico proposto, a pesquisa permitiu analisar que a escola tem proporcionado aos alunos o contato com ambientes letradores. E permitiu confirmar parcialmente a primeira subasserção, uma vez que se constatou que, embora a escola possibilite o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita voltados para o letramento por meio de algumas práticas, como por exemplo, a utilização de murais que contemplam as produções das crianças e organização de momentos de formação continuada, essas iniciativas mostraram-se insuficientes. Isso porque verificou-se, na ocasião da pesquisa, que a sala de leitura não possuía espaço adequado e atrativo nem materiais de leitura atualizados e diversificados e também não havia projetos pedagógicos de atividades diversificadas em andamento. Assim, considerou-se que o espaço escolar não favorece satisfatoriamente o contato com ambientes letradores.

O segundo objetivo específico tinha como proposta verificar de que forma a professora regente utiliza textos de diferentes gêneros como recurso para o letramento de seus alunos, e sua respectiva asserção foi confirmada pela pesquisadora. Verificou-se que os gêneros textuais são utilizados pela docente como recurso para o letramento dos estudantes.

No terceiro objetivo específico, a proposta era analisar de que maneira os alunos vivenciam atividades escolares organizadas e sistemáticas em torno de gêneros textuais escritos ou orais, tendo como asserção respectiva que os alunos participam sim de atividades organizadas em torno de gêneros textuais. Isso foi confirmado, pois verificou-se que a professora da turma propôs atividades organizadas e sistemáticas e de forma contextualizada, oportunizando o contato com os gêneros.

O quarto objetivo específico tinha como proposta observar como o trabalho com os gêneros textuais tem alcançado os propósitos de refletir sobre suas finalidades, formas composicionais e recursos estilísticos. E, assim, a subasserção correspondente foi também confirmada, pois o trabalho desenvolvido pela professora contemplou as finalidades, formas composicionais e recursos estilísticos próprios de cada gênero, permitindo que os alunos se apropriassem dessas análises.

Por fim, a pesquisa constatou a importância do trabalho com gêneros textuais na sala de aula como um importante recurso para o letramento dos estudantes. Ressalta-se, no entanto, que o trabalho com os gêneros textuais é muito amplo e os gêneros são muito variados, por isso, a presente pesquisa abre caminho para novas reflexões a respeito do trabalho com textos na sala de aula, de forma que contemple não só o estudo de textos dos livros didáticos, mas sobretudo, os diversos gêneros textuais que possibilitem a apropriação dos letramentos tão necessários para a vida em sociedade.

PARTE III

Perspectiva de atuação profissional

Após muito empenho e dedicação, considero-me bem-sucedida pois sou a primeira pessoa da minha família a concluir um curso de Ensino Superior!

Ao ingressar no curso de Pedagogia, não sabia exatamente o que esperar. No entanto, após algumas experiências significativas pude perceber o quanto é importante o papel do professor, especialmente do professor das séries iniciais, pois é desse profissional a responsabilidade de iniciar o processo educativo dos futuros cidadãos de seu país.

Durante todo o percurso, interessei-me cada vez mais por essa profissão e igualmente pelo ambiente escolar.

Minhas expectativas a serem alcançadas para o futuro são atuar como professora, pois quero ter experiência como docente em sala de aula, e contribuir para a formação social e cognitiva dos meus alunos.

Pretendo também me dedicar aos estudos na área de Educação; estou planejando ingressar em um curso de especialização, ou na área de Psicopedagogia Clínica e Institucional, ou de Educação Infantil, ofertados pela UnB. Este é um projeto a ser definido, porque tenho interesse por ambas as áreas. E ainda, provavelmente num futuro próximo, me tornar pesquisadora e ingressar no curso de Mestrado.

Aspiro qualificar-me ao máximo para exercer a minha profissão.

Sempre acreditando que:

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência”! (Cury, 2003)

BIBLIOGRAFIA

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.)...[et alii.] **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. 256 p.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento?** Disponível em:
<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>.
Acesso em: 23/04/2014.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas**: ano 03, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_5_MIOLO.pdf>.
Acesso em: 10/02/2014.

_____: **a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_3_MIOLO.pdf>.
Acesso em: 10/02/2014.

_____: **o trabalho com gêneros textuais na sala de aula**: ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_3_MIOLO.pdf>.
Acesso em: 10/02/2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** Revista Presença Pedagógica. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>>. Acesso em: 15/04/2014.

APÊNDICE

Transcrição da entrevista realizada com a professora colaboradora da pesquisa (Em novembro de 2013)

1. Dados de identificação

Data de nascimento: 17/08/1965

Naturalidade: Brasília

Estado civil: Casada Filhos: dois filhos

Local de residência: Taguatinga

2. Formação Profissional

Ensino Médio: Curso Normal – Escola Normal de Taguatinga

Ensino Superior: Pedagogia séries iniciais

Onde estudou: Universidade Católica de Brasília

Pós Graduação: Administração / Psicopedagogia

Tempo de Experiência no magistério: 29 anos

3. Trabalho Pedagógico

3.1. Que elementos você avalia como positivos em seu trabalho como docente?

Professora: Uma das coisas é o tempo. O tempo, ele ajuda muito a gente. A gente vai adquirindo experiência, maturidade, né? Conta muito.

E uma das coisas que me ajudou muito também foi a minha pós graduação em psicopedagogia.

Pesquisadora: A senhora acha que ajudou no desenvolvimento das tarefas?

Professora: Me ajudou a trabalhar com as crianças, a conhecer melhor o problema de cada criança, a lidar com a realidade delas para que eu pudesse ajudar melhor. Foi muito bom pra mim.

3.2. Quais as estratégias de leitura utilizadas para o trabalho com os textos?

Professora: Trabalho muito em grupo, leitura individualizada... dramatização, é ...

Pesquisadora: Eu achei interessante um trabalho que a senhora faz que é de mandar o texto pra casa e pedir pra eles lerem pra família.

Professora: É mesmo... é que é tanta coisa que assim na hora a gente não lembra. Trabalho muito com a família, mando o texto pra casa pra que a família escute a leitura da criança, e faça uma avaliação, que seja bem sincera. E isso eu sempre falo nas reuniões (referindo-se às reuniões de pais) eu aviso pros pais que vou fazer esse tipo de trabalho, e quando eu pego uma turma desde o início do ano, eu já peço que a partir de um certo momento que eles já consigam fazer, eles reescrevam a história, eles mudem o final, ou eles escrevam... recontem a história. Aí eu vou mudando. - Agora eu quero que vocês mudem o final da história, agora eu quero que vocês entrem nessa história. Então vou sempre mudando *pra* não ficar aquela mesma coisa. É bem interessante. Eles gostam, isso ajuda demais, demais, demais.

Pesquisadora: E por exemplo numa história que eles têm que recontar, que tipo de aspecto a senhora avalia?

Professora: A criatividade, eu avalio também a ortografia, caligrafia, pontuação, a maturidade, em que ponto eles estão, a cronologia da história, sequência lógica de fatos.

Pesquisadora: Porque *pra* reescrever eles tem que entender, né?

Professora: Tem que entender, se eles não entenderem eles não conseguem. Ver se a criança é capaz de sintetizar também, se ela conseguiu ser bem objetiva. Ou a capacidade deles de perceber detalhes da história. Tem criança que nossa! Parece um Jorge Amado! Incrível!

P: Tem muita criatividade, né?

Professora: Muita, muita! Aquele livro mesmo... aquela última história da menina bonita (referindo-se à “Menina Bonita do laço de fita”) que a autora começava descrevendo... os olhos pareciam duas jabuticabas pretas, a pele negra e lustrosa como uma pantera... Várias crianças escreveram exatamente como estava no livro. Coisa mais linda! Essa capacidade da criança de perceber os detalhes e conseguir descrever, né? Porque você conseguiu perceber é uma coisa, você conseguir perceber e descrever... *pra* uma criança é muita coisa.

3.3. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com os textos?

Professora: Com o texto? É quando a criança ainda tá imatura. A criança não consegue assim...ela não consegue ainda...é ... uma dificuldade que eu tenho *pra* trabalhar na minha turma...principalmente quando eu vou trabalhar texto... você tem que trabalhar com um grupo uma atividade, com outro outra atividade, e as vezes... assim, eles precisam da minha ajuda e eu não consigo, então tem essa dificuldade com eles. E algumas crianças tem que interpretar o texto, porque eles querem ler rápido e tudo... e acham que já conseguem passar *pra* atividade e *pra* interpretação mas nem sempre, então, é muita criança afoita que não lê *pra* entender, lê *pra* ficar livre.

Pesquisadora: E com relação aos livros? A senhora acha que a escola fornece o material pra senhora desenvolver o trabalho?

Professora: Nossa! Aqui sim. Esse ano a nossa turma recebeu uma caixa de livros, nós recebemos muitas doações de livros riquíssimos.

Pesquisadora: Esse material fica em sala?

Professora: fica em sala. Material lindo, eu mesma consegui uma doação do Itaú, foram cento e poucos livros, eu trouxe, passei pra escola.

Pesquisadora: E as atividades de leitura desenvolvidas na sala de leitura?

Professora: Na sala de leitura é assim, toda turma tem um horário, meia hora, e toda semana eles pegam livros, tem uma semana *pra* ficar com o livro, depois na semana seguinte eles trocam o livro.

Pesquisadora: E o material de lá? A senhora considera bom?

Professora: Considero. Muito bom, é bem diversificado.

3.4. O que você entende por letramento literário?

Professora: Letramento literário... não sei se é exatamente isso... que o letramento é quando a criança é capaz de entender, decodificar, quando ela é capaz de perceber a essência do texto, né? Capaz de entender a história, perceber a moral, é capaz de interpretar, né? ... É isso.

3.5. Você acha que o ambiente da sala de aula pode desenvolver nos alunos aspectos referentes à alfabetização?

Professora: Eu acho. Com certeza. Mas assim a gente tem que acrescentar, né? Acrescentar não só com materiais iguais, mas levar outras coisas... músicas. Você vê que a gente trabalha vários tipos de texto, o alfabeto pra eles visualizarem... trabalha de várias formas.

3.6. Porque você trabalha com os gêneros textuais?

Pesquisadora: Eu percebi que a senhora trabalha com os gêneros... assim, receita, eu participei de uma atividade que eles escreveram uma dedicatória... Eu queria saber, assim, com que objetivo a senhora trabalha com os gêneros?

Professora: Porque eles precisam conhecer os diversos gêneros. Porque eles vivenciam mas eles têm que saber o que que são esses gêneros, pra que que eles são utilizados, né? Porque eles já vivenciam e precisam saber como empregar, quando empregar. Eles vão fazer uma compra, eles têm que fazer uma lista *pra* fazer as compras, se eles vão fazer um bolo, o que eles vão

fazer? Eles vão pegar uma receita. Vão tomar uma medicação, eles vão utilizar a bula *pra* saber sobre a medicação. Então, é porque eles vivenciam isso.

3.7. Você já participou de algum curso de formação continuada?

Professora: Já, vários.

Pesquisadora: A senhora pode comentar sobre algum que a senhora fez e que foi bem relevante?

Professora: o último que eu fiz foi aqui na escola oferecido pela UnB. Não consigo lembrar o nome dele. Era sobre letramento mesmo. E assim, ele foi bem interessante porque trabalhou de maneira bem abrangente, e a gente participava levando atividades da criança, explorando o que a gente trabalhava com a criança. E a gente aprendia muito com os outros professores também porque você acabava diversificando o seu trabalho, eu trocava muita experiência, foi muito interessante, eu gostei muito!

Foi um curso de 180 horas. E também assim, a gente tinha as atividades que a gente tinha que realizar com os alunos e trazer o resultado, e aí a gente trocava de experiência, e aí eles davam as sugestões e cada um fazia do seu jeito na sala e apresentava, então você via a criatividade dos colegas, e via a sua.